

〔論 説〕

教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討

—実習中に求められる自己受容性について(2)—

相 良 麻 里 相 良 陽一郎

大学における教員養成課程において、教育実習生は事前教育を受けているにもかかわらず、実際の実習場面では予想外の困難に出会い、戸惑ったという報告が多い(相良, 2007; 2009)。その原因として、従来の事前・事後教育ではあまり重視されてこなかったコミュニケーション・スキルの不足があるのではないかと考えられたが(相良, 2010; 2011; 相良・相良, 2012)、実際の実習における成績評価(他者評価)と実習生自身の自己評価をもとに、ENDCOREs(藤本・大坊, 2007; 主にコミュニケーション・スキルを測定する尺度)、KiSS-18(菊池, 2014; 主にソーシャル・スキルを測定する尺度)、そしてソーシャルスキル自己評定尺度(相川・藤田, 2005; コミュニケーション・スキルとソーシャル・スキルの両面を測定する尺度)を用いて教育実習生のスキルを測定し、検討した結果(相良・相良, 2013~2015)、不足しているのはコミュニケーション・スキルではなく、主にソーシャル・スキルなのではないかという可能性が高まっている。一般的にコミュニケーション・スキルとはコミュニケーションを円滑に行うために必要となる能力のことである(藤本ら, 2007)。またソーシャル・スキルとは、対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念であり、基本的にはコミュニケーション・スキルを包含する概念である(相川ら, 2005)。

さらに相良・相良(2016)は、ここで問題となっているソーシャルスキルとはどのようなものなのか、より広い観点から検討する必要があると考え、実習生の日常生活スキルと教育実習結果の関係について検討した。日常生活スキルとは、ライフスキルとも呼ばれるもので、「効果的に日常生活を過ごすために必要な学習された行動」(Brooks, 1984)、あるいは「人々が現在の生活を自ら管理・統制し、将来のライフイベント(人生における重要な出来事)をうまく乗り切るために必要な能力」(Danish, Petitpas & Hale, 1995)などと定義されている。また世界保健機関(WHO, 1997)はライフスキルを対人場面で展開される社会的スキルを内包した心理社会的能力と位置づけ、「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義している。従って日常生活スキル(ライフスキル)とは、コミュニケーション・スキルやソーシャル・スキルを含む、より広義な概念であるといえる(島本・石井, 2006)。この日常生活スキルと教育実習結果を分析した結果、新たにリーダーシップや感受性のほか、自己肯定感(self-affirmation)のスキルが重要であることが示された(相良ら, 2016)。

なお自己肯定感とは「自己に対して前向きで、好ましく思うような態度や感情」であり、いわゆる自尊感情(self-esteem; Rosenberg, 1965)に含まれるものである(田中・滝沢, 2010)。そして近年、この自己肯定感は学校教育場面の問題と結びつけて論じられることが多くなっている(吉森, 2015)。子どもの自己肯定感の低下が様々な問題事象の原因で

あるという指摘である。また、行政府や地方自治体においても児童・生徒の自己肯定感についての検討が多数なされている。例えば平成27年に公表された教育再生実行会議の第七次提言においても、これからの時代を生きる人たちに必要とされる資質・能力（求められる人材像）として、自己肯定感を醸成していくことの重要性が指摘されており（教育再生実行会議, 2015）、平成28年の専門調査会においても繰り返し自己肯定感についての検討がなされている（教育再生実行会議, 2016）。

そこで相良・相良（2017）は、平石（1990）により作成された「自己肯定意識尺度」（以後、他の尺度と区別するため、「自己肯定意識尺度 [A]」と呼称する）を使用し、教育実習終了直後の大学生172名を対象に調査を行った結果、教育実習の成否に強く関わっているのは、自己肯定意識尺度 [A] 全体の合計値である自己肯定感（以後「自己肯定感 [A]」と呼称する）の強さであると同時に、自己肯定意識尺度 [A] の下位尺度である充実感、自己閉鎖性・人間不信、自己表明・対人的積極性の程度であることが明らかとなった。ただし、自己閉鎖性・人間不信は先行研究でも示されている①関係開始スキル（後述）に相当し、自己表明・対人的積極性は①関係開始スキルや②表現力スキル（後述）に相当するものと考えられるため、ここで新たに見いだされたのは自己肯定感（後述の⑦）と充実感（後述の⑧）の2点であると考えられた。

上記の一連の研究（相良, 2007; 2009~2011; 相良ら, 2012~2017）の結果をまとめると以下ようになる。様々なスキルのうち、①関係開始（既存のグループに気軽に入っていく、すぐに仲よくなれる能力・人と話すのが得意である能力・誰にでも気軽に挨拶できる能力）、②表現力（自分の気持ちを表情でうまく表現できる能力・相手にしてほしいことを的確に指示できる能力・自分の感情や気持ちを素直に表現できる能力・自分の衝動や欲求を無理に抑えない能力）、③問題対処（トラブルに対処できる能力・相手からの非難に対処できる能力・相手と上手に和解できる能力）、④関係維持（周りの期待に応じたふるまいができる能力・人間関係を第一に考える能力・友好的な態度で相手に接する能力）、⑤自律性（道徳的な判断に基づいて正しい行動をする能力・集団の先頭に立って皆を引っ張っていける能力・周りとは関係なく自分の意見や立場を明らかにできる能力）、⑥感受性（困っている人を見ると援助したくなる傾向・他人の幸せを自分のことのように感じられる傾向）、⑦自己肯定感（自分のことが好きな傾向・自分のいままでの人生に満足している傾向）、⑧充実感（生活が非常に楽しいと感じる傾向・充実感を感じる傾向）の各スキル（括弧内は具体的な能力：効果が大きいと思われる順に列記）については、教育実習中に実習校側で重視される可能性が高い。

ただし改めて考えると、自己肯定意識尺度 [A] において充実感（⑧）は自己肯定感（⑦）の下位尺度であるため、両者を独立したスキルとするのはやや問題があるかもしれない。この点については、本論の最後で改めて検討したい。

なお、自己肯定感に類似した概念として「自己受容性（self-acceptance）」がある。自己受容とは、もともとRogers(1951)が来談者中心療法の中で提案した自己意識のあり方で、簡単に言えば「ありのままの自己を受け入れること」であるが、臨床心理学的実践の中で非常に重要な概念のひとつである。実際Rogers(1961)は、来談者中心療法に関する多くの研究から得られた帰結として、自己の受容こそが心理療法の向かう方向のひとつで

あると強調している。一般的に成功した臨床実践においてクライアントは自己に対する否定的な態度が減少し、肯定的な態度が増加する。これはつまり、クライアントがやむを得ず渋々と躊躇いながら受容するだけでなく、本当に自分自身を好きになるということである。これは決して誇張的・自己主張的な自己愛ではなく、自分自身になることに静かな喜びを持つことと言える（ロジャーズ, 2005b: 83）。

また臨床実践以外においても自己受容性は重視されており、成熟したパーソナリティーや心理的健康の一指標と考えられる（Rogers, 1951；板津, 1994；鈴木, 2010；春日, 2015）だけでなく、自己受容が良好な対人関係を築くことにつながるという（川岸, 1972；板津, 1994；2006；ロジャーズ, 2005a；2005b）。つまりあらゆる人にとって、心理的な健康状態を維持する上でも、自己実現を目指す上でも、適切な社会関係を築く上でも、自己受容した状態で臨むことは、たいへん重要なのである。

ただし、自己肯定感と自己受容の相違については、研究者により見解が大きく異なるため、簡単に定義することが難しい（田中ら, 2010）。自己受容したとしても必ずしも自己を肯定的に捉えるとは限らないし、自己肯定感を持っていても必ずしも自己受容した結果とは言えない場合もあり得る。ただしロジャーズの言うように、本当の自己受容をするならば、その結果として自己肯定感を持つことになるであろうし、それが適応的な行動につながるであろうことは予想できる。

上記の指摘を受け、相良・相良（2018）は、自己肯定感ではなく、自己受容性という側面から教育実習の成否を捉えるべく、宮沢（1987）により作成された「自己受容性測定スケール」（以後、他の尺度と区別するため、「自己受容性測定スケール [B]」と呼称する）を使用し、教育実習終了後の大学生 184 名を対象に検討を行った。その結果、自己受容性（以後「自己受容性 [B]」と呼称する）が高い実習生は対人相互作用に長けており、その点では高い客観的評価が得られた点は予想通りだったが、指導能力や勤務状況の面における客観的評価には必ずしもつながらないことが明らかとなった。その原因として、ひとつには、自己受容をするだけでは「自らの欠点を必ず改善する」とか、「苦手な面を何が何でも克服する」とかいったような必死さにつながりにくいため、どうしても客観的評価に結びつきづらいことが挙げられている。また、もうひとつの原因としては、自己受容性測定スケール [B] で測定している能力が調査対象者自身に関わる問題に終始しており、他者との関わりが重視される教育実習場面においては客観的評価に結びつきづらいことが指摘されている。実際、前々回の調査（相良ら, 2017）で使用した自己肯定意識尺度 [A] においても、主に他者との関係に関する「対他者領域」は教育実習の客観的評価と強く結びついていたが、主に自分自身に関わる「対自己領域」は部分的にしか客観的評価と結びついていない。つまり自己受容性測定スケール [B] で測定している自己受容性 [B] の高さは、上記の分類の「対自己領域」に相当するものと考えれば、両者の結果が似通っていたことは納得できる。

しかしこの相良ら（2018）の結果は、自己受容そのものが無意味ということではない。もし人が本当に自己受容しているならば、それは内発的・自然発生的に積極的な行動や態度の発現に結びつくはずである。また、自己受容することが結果的に他者受容につながり、それが円滑な相互作用に結びつくことはすでに述べた通りである。従って、自己受容にも「対他者領域」に相当する要素が含まれていても良いはずである。例えば宮沢（1978）や

板津 (1994) が提案する自己受容性尺度においては、下位尺度として「対人的領域」や「他者との関わり方」のような「対他者領域」に相当する項目が含まれている。

そこで本研究では、自己受容性を測定する尺度を変更し、板津 (1994) により作成された「自己受容尺度 (SASSV)」(以後、他の尺度と区別するため、「自己受容尺度 [C]」と呼称する) を使用することにした。この尺度は、生き方 (Fac. I) ・他者との関わり方 (Fac. II) ・情緒不安定でないこと (Fac. III) ・自信・自己信頼に欠けていないこと (Fac. IV) ・自分自身への満足感 (Fac. V) の5つの下位尺度から構成されている。今回この自己受容尺度 [C] を用いたのは、前述の通り、同じ自己受容性を測定する尺度ではあるが、前回使用した自己受容性測定スケール [B] とは異なり、他者との社会的な関わりの中で生じる事象について考慮した項目構成となっていることや、宮沢 (1978) などの先行研究を考慮した上で作成された尺度であることが主な理由である。

最終的には、これまで実施した結果 (相良ら, 2013～2018) もあわせて検討することにより、教育実習場面で必要となるスキルとはどのようなものなのかを明らかにした上で、今後の大学の教員養成課程においてどのような事前・事後指導を行うべきなのかを考えることが本研究の目的である。

【方法】

調査対象者

東京都内の女子大学および女子短期大学において、「教育実習の研究」科目を履修する学生 157 名。

アンケート調査項目

アンケートは2種類の質問項目から構成されている。

1つは教育実習生が自己評価を行うための6項目である (表1)。調査対象者に自らの実習についての自己評価を客観的な観点から100点満点で求めるのと同時に、その理由も述べさせている。本研究では、6つの自己評価項目に対する回答値 (最大値は100) を検討対象とした。この回答値が高いほど、調査対象者が自らの実習に関し成功感を抱いていることを示している。この項目は先行研究 (相良ら, 2018 など) と同一である。

2つめは、調査対象者の自己受容性を測定するための25項目である (表2)。これは板津 (1994) により提案された自己受容尺度 (ここでは自己受容尺度 [C] と呼ぶ) をそのまま利用している。アンケートにおいては、各項目が自分にどれだけ当てはまるか、5件法 (5: 当てはまる, 4: どちらかと言えば当てはまる, 3: どちらとも言えない, 2: どちらかと言えば当てはまらない, 1: 当てはまらない) で回答を求めた。表2では、全質問項目を下位尺度ごとにまとめて示したが、実際のアンケートでは項目番号順に提示されている。

自己受容尺度 [C] は、以下の5つの下位尺度が設定されており、それぞれ5項目から構成されている。

(Fac. I) 生き方: 「私は絶えず新しい経験を取り入れて自己の成長と発展を図る」「私はたとえ失敗しようとも直面する問題に立ち向かう」などの項目が含まれており、あらゆる

表 1 アンケート調査における自己評価項目

あなたの教育実習は、客観的に見て成功でしたか、失敗でしたか。
以下に挙げた側面それぞれについて、100 点満点で採点してみましょう。
また、そのような点数になった理由もあわせて答えてください。

- (1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。 ____点 (100 点：大成功 …… 0 点：大失敗)
- (2) 学習指導案通りに授業展開ができた。 ____点 (100 点：大成功 …… 0 点：大失敗)
- (3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。 ____点 (100 点：大成功 …… 0 点：大失敗)
- (4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。 ____点 (100 点：大成功 …… 0 点：大失敗)
- (5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。 ____点 (100 点：大成功 …… 0 点：大失敗)
- (6) 教育実習全ての面において ____点 (100 点：大成功 …… 0 点：大失敗)

事象に対して主体的に努力し、自己実現を図るような生き方を問う下位尺度である。これは、前回使用した自己受容性測定スケール [B] の自己信頼尺度に近いが、より強く積極的に前進するような表現が多いことが特徴である。これはおそらく、前述の通り、本当の意味で自己受容をしていれば、その結果として、内発的・自然発生的に積極的な行動や態度の発現に結びつくことを前提にしたものであろう。

(Fac. II) 他者との関わり方：「私は現在の友人関係に満足している」「私は社会との関わりあいを失わない」などの項目に代表される通り、対人相互作用に関わる下位尺度である。これは前述の通り、十分な自己受容が良好な社会関係につながることを前提にしたものと考えられる。この下位尺度に相当する内容は、前回使用した自己受容性測定スケール [B] には含まれておらず、前々回使用した自己肯定意識尺度 [A] の「対他者領域」内にいくつか見いだすことができる。ただしここで注意したいのは、この下位尺度で測定される社会的な要素は、調査対象者自身の自己受容性と相互に影響しあっているという点である。つまり自己肯定感や自己受容性は、他者との関わりによって大きく影響を受ける一方、他者との関わり方にも大きな影響を与えるものでもあるため、自己肯定感や自己受容性を検討する場合は、調査対象者の内面に注目するだけでなく、他者との関係の中で生じる現象にも注目しなくてはならないのである (相良ら, 2017)。

(Fac. III) 情緒不安定でないこと：「私は落ち着きがない (逆転項目)」「私は感情的になりやすい (逆転項目)」などの項目に代表される通り、情緒の安定性に関わる下位尺度である。ロジャーズ (2005a) が指摘するように、自己受容と他者受容は相関関係にあり、自己受容ができていない状態では全ての体験が潜在的な脅威として防衛的に眺められることになり、他者の言葉や行動が脅威として体験・認知されることに対応するものと考えられる。つまり自己受容が不十分な場合は、些細な事象にも情緒不安定となりやすいが、自己受容が十分にできていれば情緒が安定することが予想されるのである。ただしここで注意しなくてはいけないのは、情緒の安定性は結果として生じるのであって、自己受容の原因ではないということであり、情緒不安定でなければすぐに自己受容性が高いとは限らないという点である。

(Fac. IV) 自信・自己信頼に欠けていないこと：「私は自分が正しいと思ったことでもなかなか主張できない (逆転項目)」 「私は過度に遠慮がちである (逆転項目)」などの項目に代表される通り、自己への信頼に関わる下位尺度である。なお板津 (1994) は、この下位尺度に含まれる「私は必要以上に反省する傾向がある (項目番号 4)」と「私は他人の意見に左右されやすい (項目番号 12)」の2項目は逆転項目ではないとしているが、内容から考えてこれらは明らかに逆転項目であるとみなせるため、本研究ではどちらも逆転項目として扱っている。念のため、これらを逆転項目とした場合としない場合の2種類の分析を比較してみたが、有意差のパターンは両者で完全に同一であった。

(Fac. V) 自分自身への満足感：「私は自分が好きである」「私は現在の自分に満足している」などの項目に代表される通り、自分自身への満足感に関わる下位尺度である。これはあくまで自己を受容した結果の満足感であり、ロジャーズ (2005b) が指摘したような「自分自身になることに静かな喜びを持つこと」に相当するものと考えられる。この下位尺度に相当する内容は、前回使用した自己受容性測定スケール [B] には含まれておらず、前々回使用した自己肯定意識尺度 [A] の充実感に近いものを見いだすことができる。しかし、自己肯定意識尺度 [A] の充実感の項目 (相良ら, 2017) を見てみると「生活がすごく楽しいと感じる。」「わだかまりがなく、スカッとしている。」「自分はのびのびと生きていると感じる。」「自分の好きなことがやれていると思える。」などの項目があり、今回の自分自身への満足感 (Fac. V) 尺度とは比べものにならないくらいに主体的・積極的・肯定的な表現が見られる。こうした差異が、自己肯定感と自己受容性の差異に相当するのかもしれない。

本研究では、各質問項目への回答値 (1～5 の値をとる) を、下位尺度ごとに合計したものを下位尺度得点 (範囲：5～25)、そして全項目の合計を自己受容性得点 (範囲：25～125；以後「自己受容性 [C]」と呼称する) とした。いずれも得点が高いほど当該の尺度があらわす側面が強いことを示している。

なお板津 (1994) においてはこの他に、下位尺度得点バランス値 (DBS; Distance Balance Score) などを指標に加えているが、本研究では検討対象から除外している。この指標はもともと個人の下位尺度得点間のバランス状態を捉えることを目標としたもので、尺度合計点と同じであっても、下位尺度得点バランスが異なれば、全体としての自己受容状態が異なるのではないかという仮説から設けられたものであったが、その後の検討によれば、他の諸概念との関連性が認められないことが多かったという (板津, 2006)。念のため、本研究でも DBS と他の指標との関連性を計算したが、全ての指標において有意な関連を見いだすことはできなかった。

教育実習の成績評価

各実習校から得られた教育実習成績評価表を用いた。評価表からは、総合評価 (A, B, C) のほか、(I) 教授・学習の指導、(II) 生徒の指導、(III) 教師としての適性、(IV) 勤務の状況、の4つの評価軸による成績が得られる。

(I) ～ (IV) の評価軸については、それぞれ5つの下位項目から構成されており、各下位項目が5点満点で評価されている。例えば、(I：教授・学習の指導) については、教材研究・学習指導案・授業中の態度など、(II：生徒の指導) については、生徒の理解・

表2 自己受容尺度 [C] (板津, 1994)

下位尺度	質問紙での 項目番号	質問項目
Fac. I：生き方	1	私は自分の意志で物事を決定できる
	6	私は何事にも努力をおこたらない
	13	私はたとえ失敗しようとも直面する問題に立ち向かう
	17	私は絶えず新しい経験を取り入れて自己の成長と発展を図る
	21	私は具体的な目標をかかげて実行してみようとする
Fac. II：他者との関わり方	2	私は現在の友人関係に満足している
	8	私は社交的である
	11	私は社会との関わりあいを失わない
	18	私は人との付き合いが良い
	22	私は他人を信頼できる
Fac. III：情緒不安定でないこと (全て逆転項目)	3	私は他人の行為にすぐに批判的になる
	7	私は落ち着きがない
	14	私は衝動的になりやすい
	19	私は感情的になりやすい
	23	私は人をおさえつけようとする傾向が強い
Fac. IV： 自信・自己信頼に欠けていないこと (全て逆転項目)	4	私は必要以上に反省する傾向がある
	9	私は自分が正しいと思ったことでもなかなか主張できない
	12	私は他人の意見に左右されやすい
	15	私は神経過敏である
	24	私は過度に遠慮がちである
Fac. V：自分自身への満足感	5	私は自分が好きである
	10	私は現在の自分に満足している
	16	私は現在の親子関係に満足している
	20	私は自己の体質改善を図りたい (逆転項目)
	25	私の心はくつろいだゆったりとした状態にある

学級経営・生徒の生活に対する指導など、(Ⅲ：教師としての適性)については、研究意欲・責任感・協調性など、(Ⅳ：勤務の状況)については、態度・熱意・誠実さなどが、それぞれ下位項目として設定されている。本研究では、(Ⅰ)～(Ⅳ)の評価軸ごとの下位項目の合計点を求め、それを各評価軸の得点とした。最低点は5点、最高点は25点である。ここでは得点が高いほど、その評価軸に関し高い評価が与えられていることを意味する。

手続き

「教育実習の研究」授業におけるレポート課題として、上記に述べたようなアンケートに回答することが求められた。回答に際しては、アンケートの回答結果が今後の授業運営や学生指導に活かされること、また研究活動における基礎資料とされることが告げられた。

具体的には、2018年7月の「教育実習の研究」授業時に履修者に対し調査の説明がなされ、実習が前期中に終了する場合は2018年8月末までに、実習が後期になる場合は実習終了後2週間以内に、アンケートに回答して提出するように求めた。最終的に157名が期限内に提出したが、5名には回答に不備があったため除外し、残る152名を調査対象とした。

【結果】

アンケートにおける調査対象者の回答結果と、成績評価の関係を表3に示した。今回調査対象とした152名を総合評価で分類すると、A評価が97名、B評価が51名、C評価が4名であった。表3では総合評価別に、自己受容尺度[C]における下位尺度(Fac. I~V)およびその合計(自己受容性[C])における得点の平均および標準偏差を示した。

尺度ごとに、総合評価(A, B, C)を独立変数(級間要因)とする一元配置分散分析を行ったところ、全ての下位尺度および合計値に関する主効果は有意にならなかった [$F(2,149)<1$; $F(2,149)<1$; $F(2,149)<1$; $F(2,149)=1.822$; $F(2,149)<1$; $F(2,149)=1.292$, すべて $n.s.$]。つまり、総合評価と自己受容尺度[C]の間に有意な連関は見られなかった。

表3 評価段階ごとの自己受容尺度[C]得点

下位尺度	総合評価		
	A評価 [n=97]	B評価 [n=51]	C評価 [n=4]
Fac. I: 生き方	19.63 (3.38)	19.29 (3.09)	20.25 (4.65)
Fac. II: 他者との関わり方	20.00 (3.08)	20.06 (2.86)	18.75 (5.97)
Fac. III: 情緒不安定でないこと	17.28 (3.41)	16.78 (3.51)	18.25 (5.12)
Fac. IV: 自信・自己信頼に欠けていないこと	15.30 (3.57)	14.80 (3.58)	18.25 (2.75)
Fac. V: 自分自身への満足感	15.92 (3.41)	15.82 (3.02)	14.25 (2.36)
自己受容性[C] (合計)	88.12 (10.73)	86.76 (9.92)	89.75 (16.21)

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。

次に表4で、成績の下位評価軸(I~IV)および自己評価項目(1~6)と自己受容性の関係を検討するため、相関係数の一覧を示した。表中では、自己受容尺度[C]の下位尺度得点(Fac. I~V)および全項目の合計得点(自己受容性[C])と各評価項目の相関係

表4 成績の下位評価および自己評価と自己受容尺度[C]の相関係数

自己受容尺度[C] および下位尺度	成績の下位評価軸				自己評価項目					
	(I) 教授・学 習の指導	(II) 生徒の 指導	(III) 教師とし ての適性	(IV) 勤務の 状況	(1)生徒がよく 理解できる 授業を行うこ とができた。	(2)学習指導 案通りに授業 展開ができた。	(3)教材研究 を十分に行っ て生徒に提示 できた。	(4)生徒との コミュニケーションが うまくとれた。	(5)先生方と のコミュニケーションが うまくとれた。	(6)教育実習 全ての面にお いて
Fac. I: 生き方	.095	.116	.152	.236**	.235**	.101	.210**	.350**	.255**	.251**
Fac. II: 他者との 関わり方	.093	.113	.133	.160*	.293**	.221**	.237**	.413**	.398**	.326**
Fac. III: 情緒不安 定でないこと	.032	.080	.080	.083	.073	.277**	.189*	.065	.106	.198*
Fac. IV: 自信・ 自己信頼に欠け ていないこと	-.045	.083	.054	.026	.046	.074	.086	.240**	.037	.077
Fac. V: 自分自身 への満足感	.076	.165*	.126	.143	.067	.180*	.182*	.168*	.161*	.192*
自己受容性[C] (合計)	.076	.175*	.170*	.200*	.219**	.267**	.282**	.384**	.293**	.324**

* $p<.05$, ** $p<.01$

数が示してあり、無相関検定に基づく有意な相関には*印が付してある。

なお総合評価（A, B, C）と成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）の関係を確認するため、下位評価軸の成績ごとに、総合評価を独立変数（級間要因）とする一元配置分散分析を行ったところ、全ての主効果が有意となり [$F(2,149)=101.37$; $F(2,149)=61.56$; $F(2,149)=114.71$; $F(2,149)=45.72$, すべて $p<.001$]、多重比較による下位検定の結果、全ての組み合わせにおいて0.1%水準の有意差（ $A>B>C$ ）が得られた。つまり、高い総合評価を得た実習生ほど、全ての下位評価軸においても高い評価を得ていることがわかる。

最後に、教員採用試験合格者とそれ以外の比較を表5および表6に示した。今回調査対象とした152名のうち、現時点で筆者の把握している合格者（期限付きも含む）が32名、それ以外（不合格および試験を受験しなかった者）が120名であった。

表5では、教育実習における総合評価（A, B, C）ごとの合格者およびそれ以外の人数を示した。総合評価と合否結果の連関を調べる際、C評価の人数が非常に少ないため、B評価とC評価をプールしたB+C評価（合格者7名／それ以外48名；合格率12.7%）とA評価（合格者25名／それ以外72名；合格率25.8%）の2カテゴリ構成に基づき、フィッシャーの直接確率検定を行った結果、5%水準で有意だった [$p<.05$]。つまり、総合評価と教員採用試験の間には有意な連関があり、A評価を受けた実習生のほうが採用試験に合格する確率が高いことがわかる。

表5 教員採用試験結果と総合評価の関係

総合評価	教員採用試験結果		合計
	合格	不合格・未受験	
A評価	25 (16.4%)	72 (47.4%)	97 (63.8%)
B評価	7 (4.6%)	44 (28.9%)	51 (33.6%)
C評価	0 (0.0%)	4 (2.6%)	4 (2.6%)
合計	32 (21.1%)	120 (78.9%)	152 (100.0%)

セル内の数値は人数、括弧内は合計人数に対する%。

表6では、成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）・自己評価項目（1～6）・自己受容尺度〔C〕における下位尺度（Fac. Ⅰ～Ⅴ）および合計（自己受容性〔C〕）それぞれにおける得点の平均および標準偏差を示した。全ての尺度において、合格かそれ以外かを独立変数とする対応のないt検定を行い、有意差が見られたもののみ表6の右端にt値を表示した。なお表6の得点平均を見ると、有意差の有無にかかわらず、全ての組み合わせにおいて合格者のほうが高い数値を示していた。

【考察】

自己受容性と総合評価の関係について

今回の結果では、いずれの下位尺度および合計値においても、総合評価（A, B, C）の主効果が得られなかった（表3）。これはある意味当然ではあるが、主観的な自己受容

表6 教職採用試験合格者とそれ以外の対象者の比較

	教職採用試験結果		t 値 (有意なもののみ)
	合格 [n=32]	不合格・未受験 [n=120]	
【成績の下位評価軸】			
(Ⅰ) 教授・学習の指導	21.47 (2.68)	20.17 (3.45)	t[150]=1.98, p<.05
(Ⅱ) 生徒の指導	20.44 (3.11)	19.48 (3.38)	
(Ⅲ) 教師としての適性	21.84 (2.69)	20.64 (3.64)	
(Ⅳ) 勤務の状況	23.56 (2.05)	23.08 (2.91)	
【自己評価項目】			
(1) 生徒がよく理解できる授業を行うことができた。	67.97 (13.25)	66.32 (13.42)	
(2) 学習指導案通りに授業展開ができた。	78.28 (11.82)	70.19 (17.49)	t[150]=2.47, p<.05
(3) 教材研究を十分に行って生徒に提示できた。	72.81 (14.92)	66.32 (17.38)	t[55.62]=2.11, p<.05
(4) 生徒とのコミュニケーションがうまくとれた。	80.31 (11.50)	71.03 (15.46)	t[150]=3.17, p<.01
(5) 先生方とのコミュニケーションがうまくとれた。	80.00 (10.70)	71.04 (18.31)	t[150]=2.65, p<.01
(6) 教育実習全ての面において	78.16 (10.59)	73.41 (13.07)	t[58.80]=2.14, p<.05
【自己受容尺度 [C]】			
Fac. I：生き方	20.69 (2.42)	19.23 (3.44)	t[150]=2.26, p<.05
Fac. II：他者との関わり方	21.75 (2.30)	19.52 (3.10)	t[150]=3.80, p<.01
Fac. III：情緒不安定でないこと	17.34 (3.25)	17.08 (3.54)	
Fac. IV：自信・自己信頼に欠けていないこと	15.59 (3.35)	15.11 (3.64)	
Fac. V：自分自身への満足感	16.63 (3.28)	15.63 (3.23)	
自己受容性 [C] (合計)	92.00 (9.40)	86.57 (10.60)	t[53.97]=2.83, p<.01

セル内の数値は各尺度得点の平均、括弧内は標準偏差。

性の高低だけで客観的な総合評価が決まる訳ではないことを示している。

なお総合評価と成績の下位評価軸に関する分散分析の結果、A・B・C評価全ての組み合わせにおいて有意差が得られたが、これもある意味当然で、総合評価が高いものほど成績の下位評価軸も高いことを示しており、これは総合評価と下位評価軸の結果に矛盾がない（実習校の指導教員が適切な評価をなさっている）ことが確認できたことになる。

自己受容性と成績評価（下位評価軸）の関係について

自己受容尺度 [C] と成績の下位評価軸（Ⅰ～Ⅳ）についてみると（表4左側）、合計得点（自己受容性 [C]）と下位評価軸（Ⅱ）・（Ⅲ）・（Ⅳ）の間に有意な相関が見られた [$r=.175, r=.170, r=.200$]（表4左最下行）。このことから、自己受容性 [C] の高い実習生は、教授・学習の指導（Ⅰ）以外の面で比較的高い評価を得ていることが分かる。

生徒指導面（Ⅱ）については、前述の通り、自己受容性が高いと円滑な対人相互作用に長けるという側面が良い効果をもたらしたものと考えられる。生徒指導においては、生徒1人1人のパーソナリティをよく理解し、適切な対人相互作用を行う必要があるが、そこで自己受容性 [C] の高さが生かされているのであろう。これと同様の結果は、これまで

の自己肯定感 [A] (相良ら, 2017) や自己受容性 [B] (相良ら, 2018) に関する検討でも一貫して認められており、実習時に必要なスキルの検討において重要な観点となるであろう。また、教師としての適性 (Ⅲ) についても同様で、これまでの検討で一貫して認められる傾向である。つまり自己を受容する／肯定できる態度は、教師としての適性の1つと捉えられているとみなして良いのではないかとと思われる。

一方、勤務の状況 (Ⅳ) についてはやや様相が異なり、前々回の自己肯定感 [A] と今回の自己受容尺度 [C] では評価につながっているものの、前回の自己受容性測定スケール [B] では評価につながらなかった。これはおそらく、前回と今回の尺度構成の違いによるものであろう。特に前回の自己受容性測定スケール [B] では、冒頭で述べたとおり、「自らの欠点を必ず改善する」とか、「苦手な面を何が何でも克服する」とかいったような必死さについてや、他者との関わりに相当する「対他者領域」について測定していなかったのに対して、今回の自己受容尺度 [C] では、生き方 (Fac. I) や他者との関わり方 (Fac. II) のように、必死さや「対他者領域」についても測定していることがこのような結果に結びついたものと考えられる。実際、(Fac. I) と (Fac. II) どちらの下位尺度得点も (Ⅳ) 軸と有意な相関 [$r=.236$, $r=.160$] を示していることから上記の点が確かめられよう (表4 左中段)。

ただし今回、教授・学習の指導 (Ⅰ) との相関は低く、自己受容性 [C] が評価されることはなかった。この (Ⅰ) 軸には、教材研究・学習指導案の作成などの評価が含まれており、具体的な授業準備作業や事前学習の力量などが問われるため、自己を受容し前向きに努力するだけでは評価につながらないのであろう。なお前々回の自己肯定感 [A] においては、尺度の中に①関係開始・②表現力・⑧充実感の各スキルが含まれていたため、この (Ⅰ) 軸の評価も有意となっていたのではないかと考えられる。残念ながら前述の通り、今回の自己受容尺度 [C] には、上記①・②・⑧については弱い表現で含まれているのみであり、それが (Ⅰ) 軸の評価につながらなかったものと思われる。

自己受容尺度 [C] の下位尺度と自己受容性 [C] (合計) の関係について

自己受容尺度 [C] の下位尺度のうち、情緒不安定でないこと (Fac. III) と自信・自己信頼に欠けていないこと (Fac. IV) については、成績の下位評価軸 (Ⅰ～Ⅳ) と全く有意な相関が見られなかった (表4 左側)。有意でないため、明確な理由を示すことは難しいが、前述の通り、(Fac. III) については、情緒不安定性が不完全な自己受容の結果の1つでしかなく、必ずしも情緒不安定性と自己受容性が直接結びつかない点が影響している可能性がある。また (Fac. III) と (Fac. IV) の両方に共通する点として、全項目が逆転項目であり、「～でないこと」という下位尺度名からも分かる通り、消極的な側面を測定する尺度であることも影響しているように思われる。「～でないこと」が「～であること」とは限らないため、積極的に肯定する尺度ほどの検出力を持たない可能性がある。

また、自己受容尺度 [C] の下位尺度のうち、生き方 (Fac. I)・他者との関わり方 (Fac. II)・自分自身への満足感 (Fac. V) の3つについても、いずれも自己受容していれば観察できると考えられる側面を扱った尺度ではあるが、成績の下位評価軸 (Ⅰ～Ⅳ) と部分的にしか有意な相関が見られなかった。これはおそらく、いずれの側面も自己受容性の結果として生じるものではあるが、もし自己受容をしていなかった場合でも別の要因によって引き起こされうる内容であったことが原因ではないかとと思われる。例えば、もし自己受容

がなされていなかったとしても、努力次第で主体的で積極的な生き方は可能であるし (Fac. I), 社会環境に恵まれていれば他者との関わりに満足するかもしれない (Fac. II), もともと能力が高ければ自己への満足感も高いかもしれない (Fac. V)。

ただし、個々の下位尺度だけに注目すれば、何らかの別な要因によって影響を受けることがあるかもしれないが、合計点 (自己受容性 [C]) は別である。本当の自己受容がなければ全ての下位尺度 (Fac. I~Fac. V) で求める要素を同時に満たすことは難しいであろう。つまり、下位尺度に必ずしも有意な相関はないとしても、合計としての自己受容性 [C] 得点は、実際の調査対象者の自己受容性の程度をかなりよく反映したものになっていると考えてよいのではないだろうか。しかし、田中ら (2010) が指摘するように、現状では自己受容性についての見解が定まっていない以上、今回の自己受容尺度 [C] 以外にも、より妥当性の高い自己受容性尺度が存在する可能性もあり、今後引き続き検討していく必要があろう。

自己受容性と満足感・充実感の関係について

自己受容尺度 [C] の下位尺度のうち、自分自身への満足感 (Fac. V) 尺度については、辛うじて (II) 軸と相関を示すにとどまった。この結果は、自己肯定意識尺度 [A] の充実感尺度が客観的評価と強い相関を示したのとは対照的である。これについては、おそらく前述の通り、充実感尺度が極めて主体的・積極的・肯定的な表現によって自己への満足感を測定していたのに対し、今回の自己受容尺度 [C] の (Fac. V) が比較的穏当な表現にとどまっていたことが影響しているものと考えられる。

ただし充実感に関しては相良ら (2017) も述べているように、単に日々の生活を極めて楽しく充実感に満ちていると感じてさえいれば良いというものではない。おそらく教育実習を行うこの時期の実習生は様々な課題 (難題) に取り組む必要があり、個人差はあろうが比較的高い精神的負荷のもとにあると考えられるが、それにもかかわらず充実感が高いということは、日々の課題に真剣に取り組む、着実に課題を解決していきながら、そうした日々の自分なりの意義を認め、やりがいをもって受け止めていることの証左であろう。もし日々の課題から逃避し、形だけのやりくりで臨んでいるとすれば、到底充実感を高くすることはできないであろう。そうしてみれば、充実感が高い実習生は結果として優れた実習結果を残すことになり、客観的な成績評価も高くなることも容易に予想できる。よって充実感の取り扱いについては注意が必要で、単に実習生の充実感を高めればよいということではなく、日々充実感をもって暮らせるような生き方を模索させることがまず必要になる。言い換えれば、充実感と成績評価の高さは見かけ上の相関であり、その背後には充実感が高まるような真剣な取り組みが潜在要因として想定できるのである。

では実習生に充実感をもたらす潜在要因とは何か。可能性の1つとして挙げるとすれば、それは自己受容ではないであろうか。冒頭に述べたように、本当の意味で自己受容ができれば、人は自己に対する否定的な態度が減少し、ありのままの自分自身でいることに喜びを感じるとともに、内発的・自然発生的に積極的な適応行動や適切な態度の発現に結びつくはずであり、それは心理的な健康状態を維持する上でも、自己実現を目指す上でも、適切な社会関係を築く上でも役立つのである。これが強い充実感や満足感として現れると考えれば納得がいく。

ただし上記のようなメカニズムとは別に充実感が評価されるとすれば、単純に教師はボ

ジティブな感情を中心にして授業展開することが重要で、ネガティブな面はあまり表明しないことが求められることの反映かもしれない。楽しそうに話す教師の授業は皆が聞きたいし、つまらなそうに話す教師の授業は誰も聞きたくないため、単純に教師の見かけ上の充実感が授業運営に影響する可能性がある。その点が評価されているのだとすれば、表面的にでも笑顔を作り、楽しそうなテンションで授業すれば評価される可能性もある。ただし今回のデータを提供している実習校の指導教員が、そうした表面的なイメージで評価を決めるとは考えにくい。

いずれにせよ、充実感を持つという態度は、教育実習において重要な意味があることは確かであり、冒頭に述べたスキルの中に⑧充実感を含めることは問題ないものと思われる。ただし上述の通り、充実感と自己受容性・自己肯定感がどのような関係にあるのか未だ明確ではないことと、自己肯定意識 [A] の中に充実感が含まれる可能性が高いこと、しかし自己受容性と充実感はある程度区別できること、そしてこれまでの複数の調査にわたって自己受容性の高さが他者受容につながり、結果的に円滑な対人相互作用につながるということが確認されていることなどを考慮すると、前回までは「⑦自己肯定感」としていたものを修正し、「⑦自己受容性」に変更した方が良いであろう。

自己受容性と自己評価項目の関係について

調査対象者が自らの実習についての自己評価を客観的な観点から行った自己評価項目(1～6)と合計得点(自己受容性 [C])の関係に注目すると(表4右側)、自己評価項目の全て(1～6)との相関 [$r=.219, r=.267, r=.282, r=.384, r=.293, r=.324$] が有意であった(表4右最下行)。つまり自己受容性が高い者ほど、自らの良い面に目を向けて受容し、好ましく思うことができるため、様々な面で実習がうまくできたと感じ、自己評価項目でも高い評定を行うのであろう。しかし前述の通り、高い自己受容性だけでは客観的評価に結びつかない場合があることに気づいていない。これは実習校側の認識と実習生側の認識の間にズレがあることを示しており、こうした傾向はこれまでの研究(相良ら, 2013～2018)でもたびたび観察された通りで、教育実習の事前・事後指導において留意すべき点である。

教員採用試験合格者とそれ以外の対象者の比較について

今回の調査対象者のうち32名が教員採用試験合格者であった。表5の通り、教育実習において高い総合評価を得た実習生は、採用試験に合格する確率が高いことがわかった。ただし「不合格・未受験」の中には、教員としての適性がありながら教職を選ばなかった(未受験だった)者も含まれるため、本来であればさらに強い連関が見られていたかもしれない。この結果から、教育実習における総合評価は、ある程度正確に教員採用試験の可否を予測する指標であるとみなすことができる。

ところが表6(上段)に示すように、成績の下位評価軸(I～IV)では、教授・学習の指導(I)のみが試験の可否と関わっており、それ以外の評価軸(II～IV)は有意な連関が見られなかった。総合評価とは異なり、下位評価軸(II～IV)は可否の予測に役立たないことが分かる。ただし教授・学習の指導(I)については、前述の通り、教材研究・学習指導案の作成などの評価が含まれており、具体的な授業準備作業や事前学習の力量などが問われるため、試験の可否に関わる能力に近い尺度なのであろう。この結果は、主観的

な尺度である自己受容性 [C] が (I) 軸とは相関せず、(II～IV) 軸とは有意な相関を示した結果 (表4) と真逆であり、極めて対照的なのも興味深い。

しかし、さらに興味深いのは表6 (中段) に示した自己評価項目 (1～6) の結果で、ここではほとんどの項目 (2～6) が合否結果と有意な関連を示した。ここだけを見ると、実習校が行う客観的評価よりも、実習生自身が行う自己評価のほうが合否結果を予測する指標として優れているようにも見える。もちろん、実習校の評価軸 (I～IV) と実習生の自己評価項目 (1～6) は異なる内容なので、単純な比較はできないが、基本的に実習生は優れたメタ認知的モニタリング能力 (三宮, 2008) を有しており、我々が予想するよりも正確に自身の力量について見定めているのかもしれない。なお、手続きでも述べた通り、本調査の対象者はほとんどが採用試験の結果が出る前にアンケートに回答しているため、採用試験の合否結果が自己評価に影響を与えているという可能性は低い。

最後に表6 (下段) に示したのは、自己受容尺度 [C] における下位尺度 (Fac. I～V) および合計 (自己受容性 [C]) の結果であるが、ここでも生き方 (Fac. I) や他者との関わり方 (Fac. II) の下位尺度に加え、自己受容性 [C] 得点 (合計) の3つが合否結果と有意な関連を示した。この結果は重要な意味を持っており、自己受容性の高さが採用試験の合否に関係していることを示している。つまり、勤務の状況 (IV) に関する考察でも述べたのと同様、「自らの欠点を必ず改善する」とか、「苦手な面を何が何でも克服する」とかいったような必死さ (Fac. I に相当する側面) や、他者との関わりに相当する「対他者領域」における能力 (Fac. II に相当する側面) を含んだ自己受容性の高さ (自己受容性 [C] 得点) が、教員採用試験の合否に影響する可能性を示唆している。

しかし先行研究を見てみると、ソーシャルスキル (相良ら, 2015) や自己肯定感 [A] (相良ら, 2017) では、教員採用試験との有意な関連は見られなかった。従って、対人場面において適切かつ効果的にふるまうためのソーシャルスキルや、自己肯定意識尺度 [A] で測定しているような、欠点も受け入れた自己肯定感 [A] を持つだけでは、教員採用試験に合格できるほどの実力には結びつかないということである。今回使用したように、ありのままの自分を受容し、その上で自己の向上・成長を目指す態度があってはじめて合格に結びつく実力を手に入れることができるのであろう。

ただし、今回と同様の結果は、相良ら (2016) による日常生活スキルでも得られている。つまり日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力 (日常生活スキル) が高い実習生は教員採用試験に合格しやすく、特に、友人に相談したり本音で物事を言い合ったりできる (= 親和性スキルが高い) 実習生や、自己受容性・自己肯定感の高い (= 自尊心スキルが高い) 実習生は合格しやすいということが示されている。確かに日常生活スキルが高いからこそ、忙しい中でも効率的に試験対策や勉強を行えた可能性は高く、分からない点などを友人に相談することができたほうが試験で高い点数をとることができたであろうし、自分の現状を偽らずに受け入れることで、正しく現状を把握し、自分の弱点を克服するなど、試験対策を効果的に行うことができたであろう。しかしここで有意となった要素が「ありのままの自分でいられること」(親和性) と、「自己受容・自己肯定できること」(自尊心) である点は、Rogers (1961) の言う「純粋性 (genuineness)」や「自己一致 (congruence)」に相当するものと考えられ、非常に興味深い。やはり本当の意味で自己受容ができれば、人は内発的・自然発生的に積極的・

適応的に行動し、自己実現を目指すものなのであろう。

ただし基本的に試験の合格は、事前にどれだけしっかりと試験対策ができたかによって決まるものであるため、試験対策として知識面での準備や面接のトレーニングなどを行う上で、上記の要素がプラスの効果をもたらしたものとするのが現実的かもしれない。

教育実習に関する効果的な事前・事後指導とは

現在大学の教員養成課程において、教育実習に関わる事前・事後教育は様々な場面で行われているが、本研究の結果から、今後それらの指導をより効果的に行うための手がかりは得られるのか、考えてみたい。

第一に、前々回の自己肯定感 [A]、前回の自己受容性 [B]、そして今回の自己受容性 [C] 全てを通して認められた傾向として、十分な自己肯定や自己受容が、他者受容を経て良好な対人相互作用につながりやすいこと、そしてそれが客観的評価に結びつきやすいことは重要な観点である。これは冒頭で述べたようなコミュニケーションの問題を解決するための有効な手がかりとなる可能性も高い。従って、これを念頭に置いた事前・事後指導は有効であろう。

第二に、自己受容性をもつマイナス面として、実習生が比較的高い自己評価をもちやすく、それが実習校からは評価されづらい点が挙げられる。これは従来の研究（相良ら、2013～2016）で繰り返し検討されてきたように、実習生が重視するスキルと実習校の指導教員が重視するスキルにズレが生じるという問題と重なる点である。今回も一部のスキル（Ⅰ：教授・学習の指導）においてこうした現象が認められた。こうした認識のズレが、実習期間中に実習生が戸惑いを感じる原因となると考えられ、今後の事前学習内容を検討する場合に考慮する必要があるだろう。ただし今回の教員採用試験の可否のように、実習生の自己評価がかなり正確な予測となっている場合もあり、単に実習生のメタ認知が未熟であると決めつけることはできない。こうした点を念頭に置いた事前・事後指導が求められる。

第三に、自己受容性については、自己肯定感や自尊心との関係性も含め、さらなる検討が必要であることがあげられる。現在のところ、自己受容性や自己肯定感がどのようなスキルから構成されているのか、研究者の間でも意見の一致が得られておらず、測定する尺度にも様々なものが存在している。この3年間で、自己肯定意識尺度 [A]・自己受容性測定スケール [B]・自己受容尺度 [C] と3種類の類似した尺度を使用してきたが、それぞれ異なる自己受容性・自己肯定感の考え方の上に成り立っており、そこから得られた結果も異なるものであった。しかし本研究では、教育実習における客観的な評価、教員採用試験における可否結果への影響、そして先行研究における様々な知見などを慎重に考慮すると、実習生にとって最も重要なのは、表面的な自己肯定ではなく、本当の意味での自己受容である、と考えるのが妥当であるように思われる。従って従来、重要なスキルとして「⑦自己肯定感」としていたものを修正し、「⑦自己受容性（欠点も含めたありのままの自分を認め、好きになり、他者との関わりの中で絶えず努力し、自己の成長と発展を図ることができる能力）」に変更することとした。なお自己受容性の説明は、今回の自己受容尺度 [C] の複数の質問項目を要約したものである。また「⑧充実感（生活が非常に楽しいと感じる傾向・充実感を感じる傾向）」については、前述のような重要性に鑑み、⑦自己受容性とは切り離して独立させたままとし、変更はしないこととする。ただし、これらの⑦自己受容性や⑧充実感に関わる事前・事後指導とは具体的にどのようなものなのか、

未だ明確にはなっていないことにも留意が必要である。

今後は本研究で得られたデータや、新たに見出された知見も参考としながら、学生が充実した教育実習を体験し、教育実習を通して本人のより良い成長につなげるためにはどのような事前・事後指導を行ったらよいか引き続き取り組んでいくことが重要である。

【参考文献】

- 相川充・藤田正美 2005 成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成. 東京学芸大学紀要 (第1部門, 教育科学), 56, 87-93.
- Brooks, D.K., Jr. 1984 *A life-skills taxonomy: Defining elements of effective functioning through the use of the Delphi technique*. Doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, USA.*
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. 1995 Psychological interventions: A life development model. In S. M. Murphy (Eds.), *Sport Psychology interventions*. Champaign, IL: Human Kinetics. Pp. 19-38.*
- 藤本学・大坊郁夫 2007 コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. パーソナリティ研究, 15, 347-361.
- 平石賢二 1990 青年期における自己意識の発達に関する研究(I): 自己肯定性次元と自己安定性次元の検討. 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科, 37, 217-234.
- 板津裕己 1994 自己受容性と対人態度との関わりについて. 教育心理学研究, 42, 86-94.
- 板津裕己 2006 自己受容性と共感性との関わりについて. 高崎健康福祉大学紀要, 5, 33-45.
- 春日由美 2015 自己受容とその測定に関する一研究. 南九州大学人間発達研究, 5, 19-25.
- 川岸 弘枝 1972 自己受容と他者受容に関する研究: 受容測度の検討を中心として. 教育心理学研究, 20, 170-178.
- 菊池章夫 2014 さらに／思いやりを科学する: 向社会的行動と社会的スキル. 川島書店.
- 教育再生実行会議 2015 これからの時代に求められる資質・能力と, それを培う教育, 教師の在り方について (第七次提言). (平成 27 年 5 月 14 日)
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai7_1.pdf
- 教育再生実行会議 2016 日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について (文部科学省提出資料). (平成 28 年 11 月 14 日)
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/chousakai/dail/siryou.html>
- 宮沢秀次 1978 青年期における自己受容性の一研究. 名古屋大学教育学部紀要, 25, 105-117.
- 宮沢秀次 1987 青年期の自己受容性の研究. 青年心理学研究, 1, 2-16.
- Rogers, C. R. 1951 *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin. (ロジャーズ, C. R. (著) 保坂亨・諸富祥彦・末武康弘 (訳) 2005a クライアント中心療法 (ロジャーズ主要著作集 2) 岩崎学術出版社.)

- Rogers, C. R. 1961 *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. (ロジャーズ, C. R. (著) 諸富祥彦・末武康弘・保坂亨(訳) 2005b ロジャーズが語る自己実現の道(ロジャーズ主要著作集3) 岩崎学術出版社.)
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.**
- 相良麻里 2007 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：短期大学に関して. 子保研年報, 19, 12-19.
- 相良麻里 2009 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎 (1). 東京家政大学研究紀要, 49, 21-26.
- 相良麻里 2010 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実践的指導力の基礎 (2). 東京家政大学博物館紀要, 15, 1-10.
- 相良麻里 2011 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：コミュニケーションの問題に関連して. 東京家政大学博物館紀要, 16, 1-7.
- 相良麻里・相良陽一郎 2012 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：教育実習生の自己評価に関して. 千葉商大紀要, 49 (2), 135-147.
- 相良麻里・相良陽一郎 2013 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるコミュニケーション能力について. 千葉商大紀要, 50 (2), 83-102.
- 相良麻里・相良陽一郎 2014 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるソーシャル・スキルについて. 千葉商大紀要, 51 (2), 233-250.
- 相良麻里・相良陽一郎 2015 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められるソーシャル・スキルについて(2). 千葉商大紀要, 52 (2), 35-49.
- 相良麻里・相良陽一郎 2016 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる日常生活スキルについて. 千葉商大紀要, 53 (2), 9-26.
- 相良麻里・相良陽一郎 2017 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自己肯定感について. 千葉商大紀要, 54 (2), 1-18.
- 相良麻里・相良陽一郎 2018 教育実習に関する効果的な事前・事後教育の検討：実習中に求められる自己受容性について (1). 千葉商大紀要, 55 (2), 71-86.
- 三宮真智子 2008 メタ認知：学習力を支える高次認知機能. 北大路書房.
- 島本好平・石井源信 2006 大学生における日常生活スキル尺度の開発. 教育心理学研究, 54, 211-221.
- 鈴木潤也 2010 自己受容概念の再考：「ありのまま」の自己受容についての検討. 青山心理学研究, 10, 49-61.
- 田中道弘・滝沢真智子 2010 過去に対する自己肯定感尺度作成の試み. 埼玉学園大学紀要 人間学部篇, 10, 341-346.
- WHO(編) 川畑徹朗他(訳) 1997 WHO ライフスキル教育プログラム. 大修館書店. Pp. 11-30.*
- 吉森丹衣子 2015 大学生版自己肯定感尺度の作成：カウンセリングの立場を重視して. 国際経営・文化研究, 19, 105-115.

*島本・石井(2006)による引用

**吉森 (2015) による引用

(2019.1.18 受稿, 2019.2.27 受理)

【抄 録】

これまでの一連の研究から、教育実習において実習生が感じる困難さの背後に、ソーシャル・スキルや日常生活スキルの問題があることが示されている。本研究では、新たに今年度教育実習を終了した実習生 157 名を対象とし、自己受容尺度（板津，1994）と、実習に関する自己評価および他者評価（実習校から得られた成績評価）、そして教員採用試験の合否結果との関係について検討を行った。その結果、自己受容性が他者との円滑な相互作用を促し、教育実習の多くの場面で評価されやすいこと、さらには教員採用試験の合格にもつながりやすいことが示された。これを受け、実習生が自己受容することの重要性について論じた。